

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

МАСТЕР РАД

**ВИЗУЕЛНИ АСПЕКТИ КРЕАТИВНОГ ПОТЕНЦИЈАЛА
УЧЕНИКА С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

Ментор:

проф. др Мирјана Јапунца Милисављевић

Кандидат:

Милкица Марјановић 2016/3070

Београд, 2020. година

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
1.1. Циљ истраживања	2
1.2. Методе истраживања.....	2
2. ЛИКОВНА КУЛТУРА И КРЕАТИВНОСТ УЧЕНИКА	2
2.1. Значај ликовне културе за подстицање креативности ученика	3
2.2. Значај наставника у подстицању креативности ученика	4
3. ВИЗУЕЛНИ КРЕАТИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ УЧЕНИКА С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ	11
3.1. Однос интелектуалног потенцијала и креативности ученика	11
3.2. Визуелни креативни потенцијал ученика с лаком интелектуалном ометеношћу	14
4. ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА РАЗВОЈ ВИЗУЕЛНОГ КРЕАТИВНОГ ПОТЕНЦИЈАЛА УЧЕНИКА С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ	17
4.1. Пол ученика.....	17
4.2. Узраст ученика	19
4.3. Васпитни стил родитеља.....	19
4.4. Образовни ниво родитеља	21
4.5. Социоекономски статус родитеља.....	21
4.6. Комплетност породице.....	22
4.7. Стил наставниковог вођења одељења	23
ЗАКЉУЧАК	25
ЛИТЕРАТУРА.....	26

АПСТРАКТ

Креативни потенцијал ученика с лаком интелектуалном ометеношћу условљен је различитим развојним и срединским факторима. За подстицање креативног потенцијала важно је успостављање сарадње родитеља, наставника, школе и ученика који, заједничким активностима, обликују подстицајно окружење за развој и напредак. Циљ овог рада је да се анализира утицај пола, узраста, нивоа интелектуалног функционисања, васпитног стила и образовног нивоа родитеља, социо-економског статуса породице, потпуности породице, као и стила наставниковог вођења одељења на креативни потенцијал ученика с лаком интелектуалном ометеношћу. Током претраге литературе на српском и енглеском језику користили су се сервиси: *Cobbis*, *Doiserbia*, *Google Scholar*, *Google Academic*, *ResearchGate* и KOBSON - Конзорцијум библиотеке Србије за обједињену набавку. Кључне речи за претрагу су биле: креативност, креативни потенцијал, лака интелектуална ометеност, наставник, наставник и креативност ученика, родитељ и креативност ученика, *intellectual disability*, *creativity*, *parents and the creativity of the child*, и различите комбинације наведених кључних речи. У оквиру теоријског истраживања, утврђено је да, на развој креативног потенцијала, утиче неколико фактора: пол ученика, узраст ученика, васпитни стил родитеља, социо- економски статус породице, образовни ниво родитеља, потпуност породичног окружења, као и наставников стил вођења одељења. Добијени резултати могу послужити као научна основа за даље истраживање и употпуњавање базе стручних налаза о развоју креативног потенцијала ученика с лаком интелектуалном ометеношћу.

Кључне речи: лака интелектуална ометеност, креативност, креативни потенцијал, наставник, родитељ

ABSTRACT

The creative potential of students with mild intellectual disabilities is conditioned by various developmental and environmental factors. To encourage creative potential, it is important to establish cooperation between parents, teachers, schools, and students who, through joint activities, create a stimulating environment for development and progress. This study aimed to analyze the impact of different research variables (gender, age, level of intellectual disability, parenting style, educational level of parents, socio-economic status of the family, completeness of the family, teacher leadership style) on the creative potential of students with ease. intellectual disability. During the literature search in Serbian and English language, the following services were used: Cobbis, Doiserbia, Google Scholar, Google Academic, ResearchGate, KOBSON - Consortium of the Library of Serbia for Unified Procurement. The search keywords were: creativity, creative potential, mild intellectual disability, teacher, teacher and student creativity, parent and student creativity, intellectual disability, creativity, parents and the creativity of the child, and various combinations of these keywords. Within the theoretical research of this master's thesis, it was found that the development of creative potential is influenced by several factors: gender, age of parents, educational style of parents, socio-economic status of parents, educational level of parents, completeness of family environment and teacher leadership style. departments. The obtained results can serve as a scientific basis for further research and completion of the base of expert findings on the development of the creative potential of children with mild intellectual disabilities.

Keywords: mild intellectual disability, creativity, creative potential, teacher, parent

1. УВОД

Појам креативности подразумева човекову способност да покаже своје најбоље особине које су суштински темељ одржавања интегритета људске личности. Сваки човек показује одређене способности сналажења у окружењу, које чине оквире његовог развоја, од најранијих периода, па све до данас, а које су одраз нивоа свести, као и васпитања сваке личности посебно. Да би се креативност, као човекова способност и потреба, разумела у потпуности, важно је нагласити да она зависи од низа фактора са којим се сваки човек рађа и који утичу на његово живљење (Стојановић и Стошић, 2017).

Фокус рада ставља се на креативни потенцијал ученика с лакоом интелектуалном ометеношћу (ЛИО) који имају изузетно изражен осећај продуктивног стваралаштва (Гагић и др., 2015). Свако ученик у себи има креативност која се правилним усмеравањем може квалитетно и стручно обликовати, тако да продукти стваралаштва буду од изузетне вредности за учеников когнитивни, емоционални и социјални развој. У оквиру стручне литературе, креативно стваралаштво ученика дефинише се на више начина, али свака дефиниција у себи повезује способност да се машта претвори у креативни рад, оригиналност да се у томе да лични печат, критичко мишљење да се развије перцепција разумевања личног окружења и постигне висок степен интеграције са спољашњим светом, како би продуктивност рада имала вишеструк значај за развој појединца (Главинић, 2016).

Кад је реч о уметничкој креативности, она омогућава ученицима да усвајају знања, развијају и подстичу комуникативност, спонтаност, машту, сензитивност, дивергентно и апстрактно мишљење, али и имагинацију у најширем смислу речи (Davis, 1990; Efland, 2002; Zibermman, 2010; све према Селаковић, 2015). Практично се може рећи да је креативност процес стварања нечег новог и оригиналног, а потреба стварања у основи је сваког човека (Ристић, 2010).

У овом мастер раду пратићемо утицај ликовне културе, њен значај и важност за развој креативности ученика типичног развоја и ученика с ЛИО. Ликовно изражавање јавља се око друге године живота и повезано је са психичким и физичким развојем детета. Оно што се мора напоменути на самом почетку је да не постоје значајне разлике између деце и нивоа њихове ликовне способности, већ постоје разлике између појединих средина у којима

деца одрастају (Гојков, 2006). Да би се креативни потенцијал деце усмерио на прави начин, неопходно је познавати фазе дечјег цртежа и разумети колико утицај средине, у којој деца живе, има утицај на њихово ликовно изражавање (Филиповић, 2011). Практично, то значи да ученици с ЛИО свој визуелни израз креирају на основу односа какав средина има према њима, а што се односи на школу и школско окружење, укључујући и вршњаке, наставнике и родитеље. Развијање форми ликовног изражавања и садржаја визуелног представљања иде упоредо са сазревањем ученика. Управо се, на основу тога, може претпоставити да постоје извесне разлике креативног потенцијала ученика с ЛИО у односу на пол, узраст, социјални статус, потпуност породице и стил наставниковог вођења разреда, што чини и основно полазиште овог мастер рада (Гагић и др., 2015).

1.1. Циљ истраживања

Циљ овог рада је да се анализира утицај пола, узраста, нивоа интелектуалног функционисања, васпитног стила и образовног нивоа родитеља, социо-економског статуса породице, потпуности породице, као и стила наставниковог вођења одељења на креативни потенцијал ученика с лаком интелектуалном ометеношћу.

1.2. Методе истраживања

Увид у доступну литературу извршен је претраживањем електронских база података које су доступне преко сервиса: KOBSON, *Cobbis*, *Doiserbia*, *Google Scholar*, *Google Academic*, *ResearchGate*. Коришћене су следеће кључне речи: креативност, креативни потенцијал, лака интелектуална ометеност, наставник, наставник и креативност ученика, родитељ и креативност ученика, *intellectual disability*, *creativity*, *parents and the creativity of the child*, и различите комбинације наведених кључних речи приликом претраживања.

2. ЛИКОВНА КУЛТУРА И КРЕАТИВНОСТ УЧЕНИКА

У оквиру првог поглавља рада представиће се значај ликовног изражавања у домену

развоја креативног потенцијала ученика, уз детаљније представљање улоге наставника у подстицању креативности ученика на часовима ликовне културе. Улога наставника, у том контексту, тежи да поред интелектуалног, социјалног и моралног образовно-васпитног аспекта, код ученика развије и креативни потенцијал, који се сматра и кључном вештином за 21. век. Због претходно наведеног, битну карику чине наставничке компетенције усмерене на развијање мотивације ученика и каналисање њиховог потенцијала у домену избора садржаја и квалитета визуелног стваралаштва.

2.1. Значај ликовне културе за подстицање креативности ученика

Важност развоја ликовног изражавања у основи је савремених метода рада, имајући у виду да се свака врста креативности сматра важним елементом психолошког, интелектуалног и индивидуалног развоја ученика. Педагошка ликовна пракса истиче да децје ликовно стварање показује његове особине, што омогућава боље разумевање развитка дететове личности посматрајући само ликовне експресије. У оквиру ликовне културе постоје различити ликовни типови ученика. Управо је, на основу наведеног, важно поштовати индивидуалност сваког ученика (Арсенијевић, 2017).

Да би ликовно образовање и васпитање имало пуну вредност у образовно-васпитном систему, неопходно је да се имплементира у виду ликовних активности које плански уводе ученика у свет ликовне уметности. На тај начин, сваком ученику се пружа могућност да развија оквир чулног опажаја, затим да развија пажњу, моторику, стваралачке способности и социоемоционални контекст. О важности ликовне културе указивали су и Виготски (1983), Gardner (1982), Parsons (1987), Пијаже (1968), Read (1958) и многи други. Суштина ликовне културе огледа се у развоју ученичке личности у домену когнитивног, физичког и интелектуалног нивоа, а затим и креативног, естетског и ликовно-обликованог развоја. Да би стваралачки концепт могао да допринесе напредовању ученичке личности, неопходно је да сваки ученик ликовни садржај критички обради (Меић, 2017).

Потпуно неоправдано, у пракси се доста занемарује важност ликовне културе у домену експресије перцепција ученика према школском или породичном окружењу. Може се рећи да стваралачки процес, који когнитивни производ претвара у визуелни материјал, заправо представља комуникативни однос ученика према раду и резултатима рада.

Мишљење које ученици развијају, а односи се на њихово ликовно стваралаштво, у поређењу са другим ученицима основа је и емпатичности, као и еманципације личности ученика. Утицај ликовног васпитања и образовања на друштвену перспективу ставља фокус на ученичко разумевање света, богаћење социјалног живота и активно деловање кроз уметност и друштвену средину (Пасер, 2006). Образовање на пољу ликовне културе игра круцијалну улогу у формирању друштвене креативност. Не сме се ни у ком случају заборавити ни значај наставника, који буди у ученицима истраживачки приступ, односно подстиче их да критички вреднују сопствено окружење и да, на основу анализе, дођу до одређеног закључка (Митровић, 1982).

Настава ликовне културе омогућава да ученици постану део стваралаштва које развија њихове естетске компетенције и захтева од њих да константно раде на унапређењу визуелних способности. Гледано на овај начин, ликовно образовање и васпитање има важну улогу у оријентацији ученикове личности и њиховог позиционирања у стваралачком друштвеном уређењу. Највећи искорак у настави ликовне културе направљен је кроз образовну технологију која је отворила још једну димензију ученичког културног стваралаштва. Наставни систем мора постати интерактивнији, како би од ученика захтевао развој маштовитости и тако омогућио лакше разумевање научно-стручних појмова, предметно-практичних приступа и апстрактних перцепција. Важно је напоменути да се од ученика не могу захтевати одређени ликовни капацитети уколико од самог почетка њиховог развоја није неговано ликовно стваралаштво као важна основа креативности, способности и домишљатости (Митровић, 1982).

2.2. Значај наставника у подстицању креативности ученика

Савремено образовање дефинише потпуно другачију улогу наставника у односу на ону коју су запослени у просвети имали у прошлом веку. Кључна промена десила се пред крај прошлог века, када је образовна технологија почела да обликује наставни процес мењајући, при томе, модел образовања наставника, њихово понашање у разредним ситуацијама, продуктивност, однос и начин комуникације са ученицима, али се мења и начин успостављања ауторитета, васпитног и моралног стила, као и професионалне културе. Све наведено довело је до тога да се развијају различите педагошке дисциплине које су

пратиле моделе идеалног наставника у односу на спољашње факторе (Војводић и Филиповић, 2018). Наставник је активни преносилац знања ученицима и дидактичко-методички организатор наставе. Наставник треба интензивније да се усмери на оснаживање ученика, да кроз пројектну наставу ученици откривају и решавају проблеме кроз самосталан истраживачки рад (Томљеновић и Новаковић, 2012).

Међутим, током бројних промена и реформи образовања, уопште није довођена у питање улога наставника у формирању ученичке личности. Ако се мало детаљније погледају схватања традиционалне и савремене наставе, може се уочити да је образовна пракса ишла ка индивидуализацији приступа, са циљем да сваки ученик добије простор да се усавршава сопственим током и, на тај начин, ниво научних сазнања примени на најбољи могући начин. Временом се губи потреба да настава буде обликована према замишљеном, идеалном ученику, већ се даје на значају сваком ученику, независно од његове психолошке, емоционалне, когнитивне и интелектуалне способности (Арсенијевић, 2017).

Упоредо са променом положаја ученика у наставном процесу, променио се и положај наставника. Према савременим схватањима, наставник добија улогу посредника и организатора наставе, истраживача и евалуатора, што захтева поседовање посебних компетенција, знања, вештина и дидактичко-методичких способности (Меић, 2017). Наставник, у савременом окружењу, представља кључни образовни и васпитни чинилац који, својим примером, треба код ученика да пробуди радозналост, интересовање, мотивацију, креативност, истраживачки дух и све то поткрепи стручним знањем које ће утицати на развој ученичких ставова. Да би све ово могло успешно да се реализује, неопходно је да сваки наставник познаје дисциплину коју предаје, као и психолошко-педагошке основе, методику и дидактику (Вилотијевић, 1999). Све наведено дефинише концепт наставника као рефлексивног практичара који има задатак да ученицима понуди решења за успешно обављање изазова који се пред њих стављају, посредством најважнијих савремених педагошких компетенција, које прате (Јурчић, 2014):

- персонални склоп наставника (што захтева да наставник треба да је емпатичан, флексибилан, брижљив, смирен, стрпљив, праведан, доследан, да уважава ученика),
- комуникацијске способности (наставник треба да буде вешт у комуникацији, да позитивно поткрепљује учениково учење, зна да слуша ученика, чиме постаје

особа од поверења, а тиме умањује страх и стрес од школе),

- аналитичке способности (односи се на наставникову способност за реализацију тока наставног часа; шта и како ученици схватају на часу, јесу ли мотивисани, каква је реализација општих и специфичних циљева часа),
- социјалне способности (ниво наставничке сарадње са осталима у наставном процесу и тимском раду, способности савладавања конфликта, поседовања толеранције, адекватног односа према ауторитету, популарности, отворености за сарадњу),
- емоционалну толеранцију (наставник подстиче ученикову емоционалну писменост и своје проблеме оставља изван учионице),
- интеркултурални осећај (уважава различитости, међусобно разумевање, поштује другачије стилове живота, вредности, веровања, обичаје, отвореност за другог и другачијег),
- свест о важности континуираног стручног усавршавања (компетентан наставник не остаје на једном нивоу стеченог знања, способности, вредности, достигнутој мотивацији, већ критички сагледава свој учинак и успешност у васпитно-образовном процесу и тежи напредовању у погледу усвајања нових знања, способности и др), али и да има и развијене
- менаџерске способности овладавања кризним ситуацијама (наставник може помоћи у решавању проблема на које ученици наилазе користећи властите стратегије решавања проблема окренуте ка хумору, позитивном ставу, реалном очекивању и признавању грешке).

Важне компетенције наставника ликовне културе односе се на разумевање ученичких могућности за развој стваралаштва и културног идентитета, естетских вредности и еманципације, а да би ликовне активност сваког ученика ишле у правцу стваралаштва неопходна је посебна атмосфера, уважавање личности ученика, способност за развој чулних искустава, адекватан прибор и материјал, али и различити импулси (Карлаварис и сар., 1988). Оно што је веома важно за сам почетак развоја ликовног стваралаштва ученика је да наставник, на основу својих педагошких и методичких способности, разуме на који начин ученик доживљава своје окружење и како, кроз перцепцију, изражава осећања. Како би

обликовање личности ученика било адекватно, неопходно је да наставник прилагоди свој методолошки приступ аутентичном ликовном изразу сваког ученика. То практично значи, да ће свако од ученика изразити своје мисли и емоције на потпуно другачији начин, а на наставнику је да, кроз методичко-дидактичко обликовање, објективно вреднује и евалуира њихов рад (Меић, 2017).

Креативни потенцијал ученика и њихов ликовни израз усклађени су са персоналним способностима и, с једне стране прате њихов развој, а са друге стране би требало да их подстакну да уђу у зону наредног развоја. Да би то било могуће, потребно је да наставник има позицију толерантног организатора наставе, који разуме разлике међу ученицима и међусобно их поставља као равноправне партнере у образовно-васпитном процесу. Врло је важно да на том путу наставник не пружа готова решења ученицима већ да сачува њихов индивидуални приступ, израз и перцепцију. Често се деси да управо разлике у психолошким, когнитивним, емоционалним и интелектуалним аспектима буду прекретнице у адекватном вођењу одељења. У практичном смислу, може се десити да мотивациона структура сваког ученика буде различита, што знатно отежава њихово укључивање у ликовни стваралачки процес (Кркљуш, 1998).

Основни задатак сваког наставника подразумева повећање мотивације и продуктивности ученика, а начин на који се то постиже повлачи паралеле са употребом различитих метода рада, техника рада, облика рада и наставних средстава који се користе. Већина наставника свој утицај на развој мотивације ученика бележи кроз подстицање различитих понашања усмерених на ликовно стваралаштво, поштовање одређених процеса и метода ликовног изражавања, као и постизање исхода наставе усмерене на креативно-стваралачки ниво знања. Под оквирима мотивације често се говори и о важности подстицања индивидуалног интересовања и ширег колективног интересовања. Ако се узме у обзир да је ученик у образовно-васпитном процесу и индивидуа, али и део одељењског тима долазимо до закључка да наставник мора поседовати и компетенције које побуђују потребе, пориве, жеље и мотиве на унутрашњем и спољашњем нивоу (Панић, 1989). Суштина је да код сваког ученика покрене потребу за достизањем неког циља.

Мора се посебно подвући и значај контекста у ком се ученик ставља пред изазовом ликовног стваралаштва обзиром да могућност достизања циља усмерава пажњу ученика на сопствене компетенције, али и покреће емоције, критичко проматрање и закључивање, што

може имати и негативне резултате. Оно, што на неки начин, контролише ове разлике су исходи образовно-васпитног процеса у целини, као и стандарди и исходи наставе које наставник испуњава и прати за сваког ученика. На основу вештина евалуације наставника, одређује се план и програм рада за свако одељење и сваког ученика. Уколико наставник довољно добро испрати напредак ученика и евидентира путању његовог развоја, могуће је да ученик, након неког времена спољашње мотивације, у себи развије самоодређујућу мотивацију (Zimmerman & Schunk, 2006). Може се приметити да је васпитно-образовни систем оријентисан на развој знања, способности и вештина, уз промоцију ученичке ефикасности и компетентности, а дефинисаних на основу наставничких механизма усмеравања и контроле, мотивације, подстицања и вођења. То чини оквире карактеристичног методичког стила сваког наставника, а може се сагледати кроз поступке наставника у следећим сегментима наставе (Lufi et al., 2004, према Јукић, 2010):

- примени наставних стратегија, метода, поступака и социјалних облика који подстичу активност ученика, критичко мишљење, одлучивање, самосталност у раду, међусобну комуникацију (асоцијације, скривалице, квизови и менталне мапе, метафоре),
- отворености према идејама и иницијативама ученика,
- познавању и примењивању правила успешне комуникације (вербалне и невербалне),
- демократском стилу руковођења разредом,
- стварању блискости и пријатељства,
- при оцењивању, преферирањем ипсативног приступа мерењу постигнућа.

На основу свега наведеног стиче се утисак да је улога наставника ликовне културе многоструко захтевнија од осталих наставних области, имајући у виду да захтева знање и стручност из свих педагошких наука, историје уметности, уметничке продукције, уметничке критике и естетике. У оквиру стручне литературе дефинисано је пуно различитих листа које представљају списак наставничких компетенција потребних за реализацију наставе ликовне културе, али се највише наводе следеће (Војводић и Филиповић, 2018):

- компетенције планирања, програмирања и управљања наставом,
- компетенције потребне за успешно руковођење одељењем,

- комуникационе компетенције,
- познавање теорије и праксе ликовне културе,
- познавање психолошких и социолошких аспеката дететове личности, као и специфичности ликовног изражавања у односу на узраст,
- широко опште образовање и култура,
- дидактичко-методичке компетенције у области ликовне културе.

Повезујући се са претходно наведеним, издвајају се и дидактичко-методичке компетенције наставника ликовне културе, које подразумевају да је потребно да сваки наставник (Војводић и Филиповић, 2018):

- познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу,
- познаје основне захтеве моделовања наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа),
- познаје садржаје у односу на матичну област (уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу),
- плански користи различита дидактичка средства (попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад),
- познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати децје ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама,
- зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање децјих ликовних радова,
- познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби децјих ликовних радова,
- познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрасним и индивидуалним могућностима ученика),
- познаје принципе од којих се полази у неговању децјег ликовног израза (како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају),
- познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим

васпитно-образовним садржајима.

Основни разлог постојања мноштва компетенција наставника ликовне културе је комплексност разумевања ученикове личности, која различите личне доживљаје веома сложено и комплексно вреднује (најбољи пример за то је што ученици неки предмет воле, а неки не, и за то имају различите разлоге и моделе вредновања који доводе до закључка да се код њих развија осећај емпатије или несимпатије). Веома је важно да се садржај наставе ликовне културе прокламује независно од садржаја осталих наставних предмета да би се на тај начин најбоље остварили циљеви и задаци ликовног васпитања и образовања. Значај ликовне културе лежи и у потреби сваког ученика да истински посматра свет и себе, без холистичког приступа, што ликовна настава која продукује стваралаштво дозвољава (Станојевић-Кастори и др., 1987). Развој компетенција наставника важан је и са аспекта развоја целовите личности сваког ученика, нарочито због тога што ученици могу једном проблему прилазити из различитих углова и посматрати га у потпуно другачијем контексту, чиме се негује дивергентно мишљење и усложњава процес разумевања личне перцепције сваког ученика. Да би се заокружио процес стваралачког поучавања, истиче се и да настава ликовне културе дозвољава управо повезивање различитих програмских садржаја на нивоу корелације, интеграције и синтезе, а који ће подстаћи и говорне активности, музичке и драмске радње, односно способност трансфера једног облика стваралаштва у други (Арсенијевић, 2017).

Наставник у раду са ученицима с ЛИО, као и са ученицима типичног развоја, треба да вреднује креативност на основу оригиналности и необичности производа који је својствен учениковом перципирању света (Колудровић и Реић Ерцеговац, 2010), па је потребно подстицати креативне способности ученика с ЛИО истицањем јединственог ликовног израза, а одустајања од шаблонског и стереотипног израза (Јапунца-Милисављевић, 2009; Хузјак, 2002).

Наставник у раду са ученицима с ЛИО треба да осмишљава нове приступе и методе рада. У разреду треба да влада позитивна атмосфера, радост и дружење, који подстичу креативност на часу (Јапунца-Милисављевић, 2009).

3. ВИЗУЕЛНИ КРЕАТИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ УЧЕНИКА С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

У оквиру трећег поглавља рада утврдиће се однос интелектуалног потенцијала и креативности. На основу тога биће више речи и о визуелном креативном потенцијалу, ученика с ЛИО, имајући у виду да је развој ликовних способности у корелацији са развојем свих ученикових способности.

3.1. Однос интелектуалног потенцијала и креативности ученика

Почетна основа за истраживање појма креативности дуго времена је била да је то способност која краси само даровите високо интелигентне особе (Стојаковић, 2000, према Главинић, 2016). Након што стручна јавност сазнаје о закону универзалног јединства интелектуалних функција, долази се до спознаје да све интелектуалне активности могу да се манифестују кроз један општи фактор и један специфични фактор (Спирман, 1904). Према томе, уз појам интелектуалног капацитета, неопходно је увек пратити и менталну функцију (Mayer & Geher, 1996). Поред наведеног, велику пажњу Спирман је посветио анализи менталних процеса. На основу тога утврђује се да је интелигенција неопходни, али не и основни фактор за креативност (Гојков, 2008). Исто тако, истраживања су утврдила да је интелигенција различита за различите области стваралаштва. Због тога је она нижа за уметничко стваралаштво, а виша за друге облике стваралаштва који подразумевају специјалну врсту надарености (Големан и Стипчевић, 2005).

Доста научних студија имало је за циљ да утврди везу између креативности и интелигенције, а бројни психолози сматрају да постоји мултифакторска веза (Barron & Harrington, 1981; Jauk et al., 2013; Plucker et al., 2015). Као добар показатељ различитих утицаја на интелигенцију можемо говорити и о различитим врстама интелигенције на основу тога. Према Гарднеровој теорији постоји (Лекшић, 2014): вербална, логичко-математичка, визуелно-просторна, телесно-кинестетичка, музичка, интерперсонална и интраперсонална интелигенција. Свака од њих има своје особености и захтева посебне услове за развој. Сматра се да класичан образовно-васпитни систем развија само неке врсте интелигенције, те да је потребно сваком ученику се посебно посветити уколико се примети потенцијал за развој и других врста интелигенције. Да би овако нешто

било могуће, важно је и да наставник поседује компетенције препознавања ученичких потенцијала. Углавном се развијају вербалне и логичко-математичке врсте интелигенције, али је за ученике који имају сметње у интелектуалном развоју изузетно важно развијати и све остале врсте интелигенције. Ово се односи за све ученике са сметњама у интелектуалном развоју, независно да ли су обухваћени инклузивним образовањем или не (Главинић, 2016). Главни разлог потребе за развојем свих облика интелигенције код ученика са неком врстом интелектуална ометености је могућност да управо нека од тих врста интелигенција буде кључна за њихову креативност, способност, флексибилност мишљења, перцептивност, вредновање окружења, разумевање културних вредности, развој осећаја припадности друштву и свакодневног живота у целини (Арбутина, 2011).

Кад се фокус посебно стави само на креативну интелигенцију она се може описати као посебан начин доживљавања света око себе, али и личног самовредновања. У практичном смислу креативна интелигенција се односи на начин размишљања и жељу да се направи нешто ново или посебно. За разумевање ове врсте интелигенције код ученика различитих интелектуалних способности битно је напоменути да се она може показати на веома једноставним примерима у креативном решавању свакодневних проблема и ситуација. У пракси се за процену креативне интелигенције користи тест који прати 4 типа ове врсте интелигенције, а то су (Rowe, 2008):

- иновативна - која прати способност решавања неког проблема,
- инспиративна - која дефинише способност укључивања у друштвене активности,
- имагинативна - која представља способност промишљања и замишљења могућности и решења,
- интуитивна - која описује способност предвиђања неког резултата на основу претходног искуства.

Последњих година изузетно је изражена потреба процене и развоја креативне интелигенције код особа с интелектуалном ометеношћу. У ту сврху развијени су различити инструменти и средства за идентификацију и ремедијацију когнитивних недостатака, са циљем да се на нешто вишем ступњу развије креативни потенцијал појединца. Највише се ставља акценат на интерактивно учење јер студије показују да динамичност наставног процеса подстиче боље усвајање градива, али и развој других способности, међу којима је

и креативност (Арбутина, 2011).

Теоријски приступ појму креативне интелигенције дефинише се у три целине (Guilford, 1967):

1. садржај,
2. производ и
3. процес, односно операцију.

Свака од наведених може се пратити кроз шест особина: флексибилност, флуентност, оригиналност, елаборативност, осетљивост за проблем и редефиниција. У пракси, наведене особине се најбоље виде у ситуацијама преживљавања (сналажења) - „када особа нема унапред научено или извежбано решење за неки проблем, већ јој је неопходна доза креативности, реалне опасности или екстремних услова суочавања са ситуацијом“ (Shaughnessy, 1998: 442). Када особа усвоји најефикасније моделе решавања проблема на овај начин, онда креативност постане навика, тачније стил живота. Свака наредна екстремна ситуација охрабрује особу да користи креативност као сигуран пут ка решавању проблема. На овај начин расте креативни потенцијал (Sternberg, 2006). Долазимо до закључка да креативна интелигенција има темеље у научном знању, односно памћењу које дефинише креативну адаптивну способност прилагођавања, односно преживљавања.

На основу наведеног објашњења у потпуности се разуме и сама дефиниција креативности, која се у стручној литератури углавном објашњава као способност дивергентног мишљења, односно могућност да се произведу нови и оригинални одговори у постојећим условима (Sternberg, 1985, према Sternberg & O'Hara, 2000; Taylor, 2009, према Пекић, 2011). Ово се практично може сматрати и основним задатком образовања, јер је стваралачки дар темељ успешног сналажења у реалним ситуацијама и свакодневном животу (Fisher, 2005). Управо због тога фокус образовне јавности је и усмерен ка примени интерактивних школских активности, које су смислене за подстицање развоја креативног мишљења и понашања ученика, с циљем персоналног развоја, а не школског успеха.

Најбољи начин за посматрање ученичког напредовања у развоју креативне интелигенције је праћење ликовног израза у одређеним фазама. На том путу степен напредовања дефинише број приказаних детаља или објеката, али и начин креативног приказа и употребе маште на неку тему (Ђорђевић, 2006). Изузетно је важно ученичко

ликовно изражавање вредновати на основу различитих фактора, што се односи и на интелектуалну ометеност или физичко оштећење. Разлике се могу јавити у симболичком приказу фигуре или објекта, али и не морају. По овом питању воде се различите стручне дискусије, јер неки од аутора сматрају да међу децом са одређеним степеном интелектуалне ометености постоје квалитативне разлике у цртежу (Kampylis & Valtanen, 2010; McElwee, 1934), док други аутори сматрају да таквих разлика нема (Глигоровић и Буха-Ђуровић, 2009). Основно објашњење које аутори користе, како би објаснили разлике, лежи у чињеници што деца са интелектуалном ометеношћу веома тешко или скоро никако не прелазе фазу интелектуалног реализма, али и не реагују на стимулисање визуелне перцепције (Глигоровић и Буха-Ђуровић, 2009; Ђорђевић, 2006; Ђорђевић, 2010).

Друга група аутора сматра да уколико ученик има способност да каналише своју визуелну перцепцију, може и да развија креативни потенцијал. Такође, способност фокусирања пажње утиче и на усвајање академских знања и способности, што је кључно и за савладавање наставе из многих предмета (Глогоровић и др., 2011, Dhingra et al., 2010; Nourbakhsh, 2006). Као потенцијални фактор развоја креативности и интелигенције код ученика с ЛИО, али и код ученика типичног развоја важно је створити креативно подстицајну средине. Сматра се да би адекватни услови рада лакше утицали на процес усмеравање пажње, односно концентрације (Winner, 2005). У том контексту, подстицајна средина суштински постаје васпитна средина која обликује моделе понашања ученика, али их и упућује у систем вредновања окружења на основу мултисензорног искуства. Основна препорука је да подстицајна средина мора бити сређена, што се односи на структуру, боје, облик, једноставност, али и мора представљати одређену спону између ученичке перцепције и спољашњег окружења (Ђорђевић, 1986, према Јапунца-Милисављевић, 2005). Кроз рад у подстицајном окружењу, утиче се и на мотивацију ученика, сматрајући при томе да жеља и потреба да се неки проблем и изазов реши на креативан начин, мора имати и неку врсту награде, односно признања за постигнут успех. Овакав приступ делује позитивно на сваког ученика, а нарочито на ученике са неким обликом интелектуалног дефицита (Јапунца-Милисављевић, 2009).

3.2. Визуелни креативни потенцијал ученика с лаком интелектуалном ометеношћу

Истраживања која се тичу анализе креативне интелигенције показују да особе са

одређеним степеном интелектуалне ометености могу бити чак и натпросечно креативне (Лекшић, 2015). Истраживања различитих аутора показују да је квалитет креативних способности ученика с ЛИО у малом проценту изнад просека, али свакако је приметно да у оквиру просечних вредности нешто већи број ученика може да развије свој креативни потенцијал, а самим тим и стваралаштво. Изузетно је важно пратити ученички процес напредовања, јер до одређеног корака у испољавању креативних способности долази једино уколико ученик проводи време и развија се у подстицајној средини. На тај начин може се закључити да се креативни потенцијал може надограђивати, односно креативност се може стимулисати (Гагић, 2013).

Истраживања креативних способности могуће је извршити путем Урбан-Јеленовог теста креативности. Током 2011. године урађено је истраживање које је обухватило 60 ученика с ЛИО који похађају основне школе у Београду. Праћен је однос креативне способности и наставе ликовне културе, са циљем да се утврди у коликом проценту има ученика који су испод и изнад просека. Подаци показују да је 38,8% ученика у оквиру просечних вредности, док је 36,6% ученика је испод, а 24,8% изнад просека. Као објашњење оваквих резултата прати се креативни потенцијал сваког ученика, али и услови под којима ученик одраста, што може деловати подстицајно у односу на могућности другог појединца, нарочито уколико се ученик развијао у подстицајној средини (Арбутина, 2011).

Да би се овакав успех постигао и у школи, потребно је да наставник прати академске, али и личне особености сваког ученика. Важно је напоменути да интелектуални потенцијал не значи максимално ангажовање ученика на свим наставним предметима и свим часовима. Када се говори о ученицима с лаком интелектуалном ометеношћу, они захтевају додатну пажњу и подршку наставника, тако да је код њих индивидуални рад изузетно важан за развој креативности, мотивације, самосвести и сигурности (Арбутина, 2011).

Интересантно је напоменути и истраживање које је показало да ученици с ИО имају креативне способности, уз константну додатну подршку и подстицај од стране наставника, средине и родитеља. Важно је истаћи да креативност заправо лежи и у начину мишљења, не само натпросечних постигнућа, што код ученика с ИО заправо обухвата превазилажење сопствених постигнућа. Још једном се утврђује да рад са ученицима који имају одређени степен интелектуалне сметње мора бити индивидуалан, а да кључни фактори зависе и од интелектуалних ограничења, али и морфолофизичких особености. Оно што се сматра

најважнијим су свакако особине личности ученика, односно њихове физичке, менталне, емоционалне, интелектуалне и социјалне карактеристике (Urban, 2005).

Визуелна креативност може бити модел и пут представљања личних способности сваког појединца, имајући у виду да већина ученика има константну потребу за мање или више артикулисаним цртањем, а касније и стварањем ликовних продуката на вишем нивоу. То представља њихов начин изражавања емоција, па је општа препорука дозволити свим ученицима да се визуелно изразе без ограничења. Ученици с ЛИО имају потребу да се кроз визуелни приступ представе окружењу, односно да покажу свој начин мишљења, закључивања, истраживања и стварања нових идеја. То често служи као средство комуникације са окружењем, али и као начин успостављања сарадње са другима, јер кроз визуелни приказ деца дозвољавају и осталим појединцима да учествују у њиховој игри и машти коју представљају. Оснаживање сваког појединца да покаже своје особености може бити и пут сузбијања страха од неуспеха (Јапунца-Милисављевић, 2009).

Ученици с ЛИО захтевају да им наставници и родитељи помажу у превазилажењу препрека и може се десити да баријере са којима се суочавају на њих делују дестимулишуће. Подстицајна средина јесте метод који покреће њихову сигурност у раду и то једино уколико садржи елементе „предвиђања, ишчекивања и очекивања, постигнућа и задовољства, али и релевантности” (Јапунца-Милисављевић, 2009, према Somolanji & Bognar 2008 у Главинић, 2016: 25). Све наведено мора бити део обавезног наставног плана школа имајући у виду да је развој креативности добробит за друштво у целини. Савремено образовање суочено је са потребом константног мењања у корист ученика без обзира на њихове интелектуалне способности. Због тога ревидирање наставних планова и програма, који се односе на све академске вештине укључујући и ликовну културу, мора бити усклађено са ефикасношћу истог. Креативне вештине морају бити део обавезног школског програма, јер отворени пут ка креативном изражавању може послужити и као средство напредовања, усавршавања, развоја и што већег прилагођавања друштвеној заједници и то нарочито ученика с лаком интелектуалном ометеношћу (Cheung, 2010).

У складу са наведеним морају се напоменути и истраживања која су доказала да адекватни наставни програми и планови који прокламују креативно, визуелно стваралаштво код ученика доводе до преласка из домена креативности испод просека до аспекта креативности изнад просека, а показују и напредак у домену креативних способности,

мишљења, пажње, говора и моторике (Гагић, 2013). Другим речима, потврђује се напредак изнад ученичких развојних и интелектуалних ограничења.

4. ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА РАЗВОЈ ВИЗУЕЛНОГ КРЕАТИВНОГ ПОТЕНЦИЈАЛА УЧЕНИКА С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Четврто поглавље рада представља утицај различитих фактора за развој креативног потенцијала ученика с ЛИО. Детаљније ће бити речи о утврђеним разликама у квалитету цртежа деце посматрано у односу на пол, узраст, васпитни стил родитеља, образовни и социоекономски статус родитеља, али и наставнички стил рада и вођења одељења.

4.1. Пол ученика

Подаци, до којих се дошло приликом теоријског истраживања, утврђују да су, на основу особности рада школског система, који није уједначен (сходно потребама за применом различитог степена индивидуализације), могуће разлике у приступу ученицима. То доводи до тога да постоје ставови који показују да девојчице с лаком интелектуалном ометеношћу показују већи креативни потенцијал, али и они који наводе да су дечаци бољи. С тим у вези, указујемо на чињеницу да висок степен индивидуалног приступа ученицима, доводи и до хомогеног развоја креативног потенцијала. Истраживања која прате креативни потенцијал ученика и квалитет цртежа деце с интелектуалном ометеношћу у односу на пол, углавном анализирају ученичку менталну ротацију, спацијалну перцепцију и визуализацију (Глигоровић и Вучинић, 2011).

Резултати студије из 2011. године показују да у раним периодима развоја (нарочито у периоду од две године), као и током школског узраста (посебно у периоду од првог до четвртог разреда), нешто боље резултате имају девојчице. Студија је пратила креативност ученика у домену решавања визуоспацијалних задатака. Интересантно је напоменути да се однос резултата временом мењао у корист дечака. Овакав став може указати и на нешто каснији период сазревања код дечака, али и утицај нешто каснијег сазревања на креативни интелектуални капацитет (Hatson et al., 2003, према Глигоровић и Вучинић, 2011).

О важности зрелости детета и утицају ове компоненте у односу на пол и на квалитет цртежа, говори се у неколико студија које прате сет способности намењених за обраду

невербалних информација, а чији је задатак да обликују, дефинишу, надограде и употпуне вештине цртања, али и вештина усмеравање пажње, посматрања елемената цртежа, креативног уклапања елемената цртежа у ликовно стваралаштво, бирања боја и облика, сложености цртежа, памћења елемената при посматрању предмета цртања, као и критичког обликовања предмета, анализе и резултата рада (Hatson et al., 2003, према Глигоровић и Вучинић, 2011).

У појединим радовима указује се на супериорност креативног потенцијала и високог квалитета ликовног исказа припадника мушког пола. Сегмент у ком је приметна разлика мушког пола у односу на женски је област менталне ротације (Halpern, 2000, према Глигоровић и Вучинић, 2011). Када је реч о осталим способностима из домена визуоспацијалне способности, резултати нису потпуно детерминисани, те се не може у потпуности тврдити различитост нити креативне нити ликовно стваралачке природе (Глигоровић и др., 2005, према Глигоровић и Вучинић, 2011). Постоје и она истраживања која имају супротне резултате, где девојчице показују виши степен креативности и квалитетније ликовне радове и то нарочито у графичкој репрезентацији просторних односа. У овом контексту дечаци су показали нешто лошији квалитет цртежа што је још један од резултата који показују напредак у једном аспект ликовног изражавања, али не и у свим (Глигоровић и др., 2005, према Глигоровић и Вучинић, 2011). Повезаност креативних потенцијала и пола испитивана је и поређењем креативних постигнућа дечака и девојчица у истраживању Херзога и Духа (Herzog & Duh, 2011) и том приликом је пронађена статистички значајна разлика у корист девојчица.

Неки од најважнијих истраживања међу ученицима с лакоом интелектуалном ометеношћу показала су статистички значајну разлику у корист девојчица, такође у само једном аспект из целокупног спектра фаза израде ликовног дела. Реч је о аспект подстицања од стране средине, родитеља и наставника, где су девојчице имале боље резултате у односу на дечаке (Гагић и др., 2014). Девојчице су показале жељу, срдачност и интересовање, међутим када се прати квалитет ликовног стваралаштва између дечака и девојчица није уочена статистички значајна разлика.

У том контексту немогуће је закључити са сигурношћу да ли и у којој мери креативни капацитет зависи од пола. Међу доступном литературом, до које смо ми дошли, значајне разлике виде се једино у резултатима добијеним у истраживању „Цртања облика“ и

„Цртања“ где су кроз Акадија тест праћене развојне способности. Постигнућа девојчица су на овим субтестовима боља од постигнућа дечака у популацији ученика с лаком интелектуалном ометеношћу (Глигоровић и Вучинић, 2011).

4.2. Узраст ученика

У оквиру овог мастер рада већ је истакнута важност сазревања, као фактор који показује разлике у креативном и интелектуалном капацитету ученика. Основни разлози леже у различитом развоју кортекса и успостављању сензомоторног искуства, које омогућава квалитетнију интеграцију информација, што се испољава и у квалитету цртежа. Иако фактор узраста ученика јесте важан показатељ креативности и код ученика типичног развоја, као и код оних са ометеношћу, степен разлика заправо лежи у утицају вежбе током наставног процеса (Parrish et al., 2005, према Глигоровић и Вучинић, 2011). У прилог ових навода, истичемо студију која је показала да смањење дисперзије резултата са узрастом/разредом указује на сазревање, балансирање и јасно профилисање процењених креативних и интелектуалних способности током времена (Глигоровић и Вучинић, 2011).

Основне разлике у квалитету цртежа, а тиме и степену креативног потенцијала свакако су видљиве код деце старијег узраста (Глигоровић и др. 2005, према Глигоровић и Вучинић, 2011) јер је приметно да цртају веће, комплексније и јасније облике, док деца млађег календарског узраста цртају једноставније облике. Такође, евидентирано је и да старија деца спретније цртају и уносе више боја (Гагић, 2013). Битно је напоменути и да новије истраживање потврђује да старији испитаници са лаком интелектуалном ометеношћу имају више искуства у цртању елемената, као и већу базу знања која је основ за развој креативних потенцијала (Главинић, 2016). Наведено потврђује и чињеницу да рад са децом са лаком интелектуалном ометеношћу може бити изузетно квалитетан и продуктиван уколико је правилно усмерен, вођен, потхрањиван идејама, мотивацијом и афирмативним когнитивним и интелектуалним тригерима на развојни капацитет детета.

4.3. Васпитни стил родитеља

Породично васпитање представља темељ за обликовање понашања детета, јер се кроз васпитање формира личност која, ако буде поштовала друштвено прихватљиве норме

понашања, има тенденцију да буде користан члан друштва. Породични односи, гледано кроз историју, јесу променљива категорија, која подлеже променама услед утицаја традиције, културе и политичке специфичности, али и мењања човекове свести. „Младо људско биће се развија под утицајем животне средине и животних околности, односно под свесним и намерним утицајем васпитања. Без васпитног настојања одраслих, оно се не би могло правилно развијати, не би постигло потенцијално могући развој сезонских органа моторике говора, не би дошло до потребног правилног схватања живота исвета, ни до усвајања адекватних односа према људима и стварима.“ (Продановић, 1979: 32).

Посебно је важно истаћи да начин опхођења родитеља представља директан одраз смера понашања детета. Васпитни стил родитеља такође, утиче на креативност деце (Benjamin, 1993; Hoang, 2019). Ауторитарност (Baurmina, 1971; Лацковић-Гргин, 2006, према Пекић, 2012) јесте средство диктатуре родитеља и оно осујећује дететове покушаје осамостаљивања и успостављања личне аутономије (Genc, 1988, према Пекић, 2012), али потпомаже развоју креативности (Genc, 1988, према Пекић, 2012). У таквим породицама се на децу с интелектуалном ометеношћу гледа као на апсолутно равноправан и уважаван члан породице. Родитељ захтеве заснива на равноправности, узајамном разумевању, уважавању и помагању детету у развоју, учењу и прилагођавању на спољашње окружење, али и учењу сналажења у друштву. На тај начин, деца у пракси уче да поштују правила заједничког живота у породици и међу људима, али и развијају одређене осећаје одговорности (Genc, 1988, према Пекић, 2012).

Такође, овакве породице подстичу развитак телесних и душевних способности детета, јер родитељи стеченим знањима и умењима, утичу на дечји психо-физички развој, затим на развој њихових позитивних особина, свесности за разумевање одређених ситуација, способности да прихвате и утичу на отклањање негативних поступака и особина, а све то у мери која је могућа у односу на интелектуални дефицит. Метод васпитања базиран је на давању смерница и савета, уз дисциплину. Родитељи кроз здрав, конструктиван дијалог објашњавају деци одређене ситуације и поступке, и не дозвољавају им да имају много утицаја на доношење важних одлука (Грандић, 2007). Оваквим приступом деца се уче контролисаном развијању креативности. Такав стил васпитања каналише друштвено прихватљива начела и културу, али и чини темељ самомотивације, самосвести, личне сигурности, и самовредновања. Живећи под оваквим васпитним стилем, деца с лаком

интелектуалном ометеношћу се развијају у подстицајној средини за напредак (Грандић, 2007).

4.4. Образовни ниво родитеља

Образовни ниво родитеља важна је карика дефинисања квалитета животних услова детета с лаком интелектуалном ометеношћу, али и степена развијености његове креативне интелигенције. У том аспекту практично се може направити паралела између новоа образовања родитеља и успостављања подстицајне средине за развој детета с лаком интелектуалном ометеношћу. Образовни ниво родитеља деце са интелектуалном ометеношћу утиче и на школски успех деце/ученика (Каљача и Дучић, 2016). Посматрано у домену развоја визуоспацијалних способности, креативне интелигенције и успостављања квалитетног односа са спољашњом средином, битно је да родитељи имају вештине и способности прилагођавања спољашњих фактора интелектуалним и физичким баријерама детета/ученика. У том контексту од родитеља се захтева да константно раде на себи, проналазе начине да деци направе подстицајно окружење, уклопе их у друштвене активности и развијају у њима осећај интерактивности са околином. Образовни ниво родитеља важан је и са аспекта квалитетног обликовања радних активности деце (Dimitrova-Radojichikj & Chichevska-Jovanova, 2014; Ruškus, 2010). То значи да родитељи са вишим степеном образовања користе различите методе којим би подстакли мотивацију, интересовање, креативност и вештине код деце/ученика. Међу родитељима који поседују развијене вештине рада и живљења са децом с лаком интелектуалном ометеношћу ствара се осећај континуираног осмишљавања интерактивних активности, које би развијале неке од моторичких, емоционалних, когнитивних, социјалних и креативних способности деце (Braddock и др., 2001).

4.5. Социоекономски статус родитеља

Налази, до којих се дошло, показују снажну везу између академског успеха деце с лаком интелектуалном ометеношћу и социоекономског статуса њихових родитеља, али и школа које похађају (Alexander et al., 2014; Lareau, 2013). Финансирање инклузивног образовања јесте и важно питање на државном нивоу, јер је за потпуну имплементацију

инклузивних ученика у васпитно-образовни процес важно да постоји припремљен простор, али и одговарајућа наставна средства (Dyson & Forlin, 2013). Студије широм света утврдиле су да породице високог економског статуса, својој деци с лаком интелектуалном ометеношћу, пружају квалитетније образовање, боље услове и сва потребна наставна средства, за разлику од породица ниског економског статуса (Ezewu, 2008). Породице средње економске класе углавном обезбеђују већину образовних материјала који подржавају инклузивно образовање и пружају додатне образовне могућности које, као препоруку, добијају од школа (Alexander et al., 2014). Са друге стране, родитељи ниже класе немају средства да деци с лаком интелектуалном ометеношћу обезбеде квалитетну подстицајну средину, услове и наставна средства, већ образовање, усмеравање и васпитање препуштају школама (Lageau, 2013).

Потребно је поменути и студију Ераклидис (Eraclides, 2001) која је показала да деца која живе у непотпуним породицама, као и породицама са економским изазовима имају више емоционалних проблема. Поредећи школску успешност деце, укључијући и ликовне вештине, деца с лаком интелектуалном ометеношћу из економски стабилних породица имају прогресивни развој личности, на когнитивном, интелектуалном, емоционалном и социјалном нивоу, јер је показано да се добро уклапају у активности са свом децом. Не сме се занемарити ни податак у истраживању Флориана (Florian, 2003) који показује да је сиромаштво имало негативан утицај на спровођење инклузивног образовања. Економски стабилне породице не само што омогућавају деци да се на што бољи начин уклопе у друштво, оне омогућавају и квалитетне свакодневне захтеве попут програма исхране, вежбања, спортских активности, друштвених активности, ликовног стваралаштва, глуме и друго. Такође, постоје и деца која из сиромашног окружења развију већи креативни потенцијал (Filmer, 2008; Msall & Hogan, 2007) уколико имају адекватне услове и подршку школе, родитеља, али и средине која различитим социјалним програмима подстиче ученичке компетенције на свим пољима, укључујући и креативност.

4.6. Комплетност породице

Деца мењају своје понашање кроз стање у породици, показивајући то тако што видно постају фрустрирана, прибегавају насиљу међу вршњацима, беже у усамљеност, равнодушност, анксиозност и депресију. Изазове који угрожавају уобичајен дечји развој,

нарочито деце с лаком интелектуалном ометеношћу, можемо поделити на (Илић, 2010):

1. проблеме васпитања у породици са поремећеним односима, и
2. проблеме васпитања у породици са поремећеном структуром.

Имајући у виду да су основне потребе сваког детета да осети љубав, наклоност, топлину, присуство и учешће оба родитеља у васпитању и конструисању ставова и мишљења, постаје јасно да непотпуне породице не испуњавају наведене захтеве. Уколико супружници имају несклад у васпитању детета с ЛИО, може се јавити и неравномерни однос при ставу о дејој креативности, у коме један родитељ детету може обезбедити средину која подстиче креативност, док други не (Главинић, 2016).

Било која врста одступања у функционисању породице осликава се кроз бригу, стратељство и одговорност око подизања и васпитања деце. Деца с лаком интелектуалном ометеношћу имају другачији емотивни склоп и траже родитељску сигурност, па тако развој осећаја недостатка родитељске потпуне пажње и подршке делује неповољно на психолошки, емоционални, когнитивни, социјални и интелектуални развој деце и њихову способност, као и на формирање негативних ставова према родитељима, а често и према школи и друштву (Милић, 2007), али утиче и на креативност (Matthews & Rix, 2013; Moon & Hall, 1998). Осим што родитељи чине ослонац деци за развој у срединским условима, њихов је задатак да креирају и подстицајно окружење деци с ЛИО и у породичном окружењу.

4.7. Стил наставниковог вођења одељења

У току анализе стила наставниковог рада и вођења одељења, неопходно је напоменути и огроман проблем васпитно-образовног система, а који се односи на недовољно припремљене наставнике у редовним школама, да се посвете, воде, уче и усмеравају ученике у оквиру програма инклузивног образовања. То не само што захтева континуирано усавршавање наставника, него захтева и усавршавање друштва за развој свести и што ефикасније прихватање ученика с интелектуалним дефицитом (Зуковић и Поповић, 2011).

Од наставника који раде са децом с лаком интелектуалном ометеношћу захтева се

пре свега да буду упознати са политиком инклузивног образовања, а затим да, на што креативнији начин, организују наставу како би им подстакли интересовање за рад у школском окружењу. Исто тако, неопходно је да наставниково правилно вођење ученика с лаком интелектуалном ометеношћу буде усмерено на њихово интерперсонално повезивање са осталим ученицима, и што присније укључивање у рад образовне институције. На том путу, никако се не сме занемарити и кључан захтев да се план и програм максимално прилагоди ученичким потребама и могућности, што практично значи да је изузетно важно да наставник организује наставне активности тако да подстакне напредак у савладавању академских знања и вештина ученика с лаком интелектуалном ометеношћу, као и њиховог креативног потенцијала (Костић и др., 2011), што показују и студије које упућују на везу између наставничког приступа поучавању и развоја креативног потенцијала ученика с лаком интелектуалном ометеношћу (Бјекић и др., 2014; Gall & Breeze, 2008; Jeffrey & Craft, 2004). У наведеним студијама се истиче да активан наставнички приступ и пројектна настава развијају критично мишљење и закључивање, домишљатост, машту и креативни потенцијал у решавању пројектних задатака или изражавању сопствене перцепције о тематици поучавања.

Кључне водиле наставниковог рада са ученицима с лаком интелектуалном ометеношћу треба да буду усмерене на њихово уклапање у најмање рестриктивно окружење, да им подстичу креативности и интелигенцију кроз развојни оптимизам, али и да оснаже њихову личност подизањем свести о друштвеног улози коју имају (Рајовић, 2011).

ЗАКЉУЧАК

Креативни потенцијал ученика с лакоом интелектуалном ометеношћу може бити подстакнут различитим факторима. Кључни елементи развоја леже у успостављању подстицајног окружења и осећаја код детета, за шта је потребна интерактивност родитеља, наставника, школе и детета/ученика. У односу на услове под којима дете одраста, а који се односе на економски статус породице у којој живи, комплетност породичног окружења, образовног статуса родитеља и васпитног стила родитеља, рефлектоваће се и модели понашања ученика у школи, међу вршњацима, али и у свим осталим социјалним односима.

Важан фактор обликовања ученичког понашања, вредновања окружења, али и напредовања у домену когнитивних, емоционалних, социјалних, и креативно-интелектуалних капацитета чини наставнички приступ ученику, стил вођења разреда и наставног процеса. Међутим, кроз теоријску анализу евидентирано је и да разлике у креативном потенцијалу ученика обликује и узраст ученика, а нешто слабије и пол. Оно што такође чини темељ развојног креативног потенцијала детета/ученика су и стручне компетенције наставника, чији је задатак да кроз наставни процес евидентирају ученичке капацитете и оформе подржавајуће наставне активности усмерене на развој интелигенције, академских знања и креативно-ликовних вештина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alexander, K, Entwisle, D., & Olson, L. (2014). *The long shadow: Family background, disadvantaged urban youth, and the transition to adulthood*. Russell Sage Foundation.
<https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448239>
2. Benjamin, L. (1993). Parents' literacy and their children's success in school: Recent research, promising practices, and research implications. *Education Research Report*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED363441>
3. Bjekić, D., Obradović, S., Vučetić, M., & Bojović, M. (2014). E-teacher in inclusive e-education for students with specific learning disabilities. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 128, 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.131>
4. Braddock, D., Emerson, E., Felce, D., & Stancliffe, R. J. (2001). Living circumstances of children and adults with mental retardation or developmental disabilities in the United States, Canada, England and Wales, and Australia. *Mental retardation and developmental disabilities research review*, 7(2), 115-121. <https://doi.org/10.1002/mrdd.1016>
5. Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377-385.
<https://doi.org/10.1080/03004430801931196>
6. Dhingra, R., Manhas, S., & Kohli, N. (2010). Relationship of perceptual abilities with academic performance of children. *Journal of Social Sciences*, 23(2), 143-147.
<https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892823>
7. Radojicic, D. B. D., & Jovanova, N. C. (2014). Parents attitude: Inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13-17.
<https://www.researchgate.net/publication/269336491>
8. Dyson, A., Forlin, C. (2013). *Politics of Education planning in the Developing Countries*. Roudlege and Kegan. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000076653>
9. Eraclides, G. (2001). *Teachers' needs in supporting students with a disability in the classroom: A research report*. Proceedings of the Australian Vocational Education and Training Research Association Conference, Adelaide, Australia.
<https://eric.ed.gov/?id=ED456273>

10. Filmer, D. (2008). Disability, poverty, and schooling in developing countries: Results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, 22(1), 141–163.
<https://doi.org/10.1093/wber/lhm021>
11. Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think* (2nd ed.). Nelson Thornes.
https://books.google.rs/books?id=0az0JYM_pHMC&pg=PR7&dq
12. Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M., i Đurić-Zdravković, A. (2015). Primjeri iz vizuelnog okruženja kao poticaj sposobnosti kod djece s blažim intelektualnim teškoćama u likovnom izrazu. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 41-64.
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=218848
13. Gardner, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. Basic Books. <https://books.google.rs/books?id=OCn-w2XLBKQC>
14. Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
15. Herzog, J., & Duh, M. (2011). Artistic and creative achievements of primary school students with regard to gender and stratum. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(11), 37-48. <https://doi.org/10.32728/mo.06.1.2011.03>
16. Hoang, P. (2019). Developing creativity for children: role of parents. *In Proceeding of Conference on Creativity development and opportunities for business and startup ideas*. 63-69. <https://www.researchgate.net/publication/335099597>
17. Florian, L. (2008). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.00069>
18. Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
19. Jeffrey, B., Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
20. Lareau, S. (2013). Inclusion: Seeking educational excellence for students with disabilities. *Teacher Educator*, 82-93. <https://doi.org/10.1080/08878739509555101>

21. Mayer, J. D., Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89–114. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
22. McElwee, E. W. (1934). Profile drawings of normal and subnormal children. *Journal of Applied Psychology*, 18(4), 599-603. <https://doi.org/10.1037/h0071434>
23. Msall, M. E., & Hogan, D. P. (2007). Counting children with disability in low-income countries: Enhancing prevention, promoting child development, and investing in economic well-being. *Pediatrics*, 120(1), 182-185. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1059>
24. Nourbakhsh, P. (2006). Perceptual-motor abilities and their relationship with academic performance of fifth grade pupils in comparison with Oseretsky scale. *Kinesiology*, 38(1), 40-48. <https://hrcak.srce.hr/4115>
25. Parsons, M. J. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1002/acp.2350030406>
26. Plucker, J., Esping, A., Kaufman, J.C., & Avitia, M. J. (2015). *Creativity and Intelligence*. In: Goldstein S., Princiotta D., Naglieri J. (eds) *Handbook of Intelligence* (283-291). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_19
27. Read, H. (1958). *Education through Art*, 3rd ed. rev. Faber and Faber.
<https://books.google.rs/books/Education+through+Art>
28. Rowe, J. A. (2008). *Creative intelligence: Discovering the innovative potential in ourselves and others*. Prentice Hall.
<https://trove.nla.gov.au/work/10412557/version/166267258>
29. Ruškus, J. (2010). Parental Involvement in the Special Needs Education through the Construction of an Individual Plan: A Lithuanian Experience. *Illinois Child Welfare*, 5(1), 15–32. <https://www.researchgate.net/publication/271834671>
30. Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: about creativity. *Educational Psychology Review*, 10(4), 441-452.
<https://doi.org/10.1023/A:1022849603713>
31. Somolanji, I., & Bogнар, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 19, 87-94. <https://hrcak.srce.hr/file/37920>.

32. Sternberg, R. J., O' Hara, L. A. (2000). *Intelligence and creativity*. In: Sternberg J. R. (eds). *Handbook of Intelligence* (609-628). Cambridge University press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.028>
33. Sternberg, R.J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf
34. Urban, K .K. (2005) Assessing creativity: Test for creative thinking – drawing production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2), 272-280.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854980.pdf>
35. Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Ostvarenja.
<http://library.foi.hr/lib/knjiga.php?sqlx=44451&sqlid=20&B=20&H=>
36. Zimmerman, B. & Schunk, D., (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In: Alexander, P., Winne, P. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology* (349-367). Routledge.
<https://ssr|site.files.wordpress.com/2017/11/routledgehandbooks-9780203874790-chapter16-dale.pdf>
37. Арбутина, Љ. (2011). *Креативне способности и настава ликовне културе код деце с лако м интелектуалном ометеношћу*. Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
38. Арсенијевић, М. (2017). *Методика наставе ликовне културе*. Универзитет у Крагујевцу - Педагошки Факултет у Јагодини.
39. Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Полит.
40. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – предмет дидактике*. Научна књига, Учитељски факултет, Београд.
41. Војводић, М., и Филиповић, С. (2018). Компетенције ликовног педагога у светлу савремене методичке праксе. *Зборник радова са 10. међународне конференције Хоризонти* (стр. 169-180).
<http://horizonti.vsovsu.rs/javascr/ZBORNIK%20RADOVA%20-%20HORIZONTI%2010%20ELEKTRONSKA%20VERZIJA.pdf>

42. Гагић, С. (2013). *Подстицање креативних способности у настави ликовне културе код деце са лаком интелектуалном ометеношћу*. Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
43. Гагић, С., Јапунца-Милисављевић, М., и Ђурић-Здравковић, А. (2014). Подстицање креативности ликовног цртежа деце са лаком интелектуалном ометеношћу у односу на пол. *Београдска дефектолошка школа*, 20(1), 171-181.
https://www.belgradeschool.com/uploads/4/6/5/1/46514917/bds_1_2014.pdf
44. Главинић, С. (2016). *Креативни потенцијал ученика с интелектуалном ометеношћу у школском контексту*. Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. http://www.fasper.bg.ac.rs/uvid-javnosti/20160704_2-Svetlana_Glavinic_Magistarska_teza_SER.pdf
45. Глигоровић, М., Радић Шестић М., Николић С., и Илић Стошовић Д. (2011). Perceptual-motor abilities and prerequisites of academic skills. *Специјална едукација и рехабилитација*, 10(3), 405-434.
http://www.casopis.fasper.bg.ac.rs/izdanja/SEIR2011/vol10br3/1Spec_Edu_i_Reh_ISTR_AZIVANJA/03-MGligorovic-MRadic-SNikolic-DIlic.pdf
46. Глигоровић, М., и Буха-Ђуровић, Н. (2009). Особености цртежа код особа са интелектуалном ометеношћу. У: Радовановић, Д (ур.). *Истраживања у специјалној едукацији и рехабилитацији* (стр. 221-242). Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
47. Глигоровић, М., и Вучинић, В. (2011). Квалитет цртежа деце млађег школског узраста. *Специјална едукација и рехабилитација*, 10(2), 193-205.
http://casopis.fasper.bg.ac.rs/izdanja/SEIR2011/1Spec_Edu_i_Reh_ISTR_AZIVANJA/002-Milica_Gligorovic-Vesna_Vucinic.pdf
48. Гојков, Г. (2006). Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача. У: Гојков, Г., Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., и Стојановић, А. *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача* (стр. 11-57). Виша школа за образовање васпитача, Вршац,.
49. Гојков, Г. (2008). *Дидактика даровити*. Виша школа за образовање васпитача, Вршац.

50. Големан, Д. П., и Стипчевић, Ј. (2005). *Емоционална интелигенција*. Георетика Publishers.
51. Грандић, Р. (2007). *Прилози породичној педагогији*. Савез педагошких друштава Војводине.
52. Ђорђевић, С. (2006). Цртеж предшколске деце и ЛМР ученика. *Београдска дефектолошка школа*, 2, 131-141. ISSN 0354-8759 COBISS.SR-ID 46843394
53. Ђорђевић, С. (2010). Покрет фигура на цртежима ученика са лаком ИО. *Београдска дефектолошка школа*, 16(3), 48, 541-555. ISSN 0354-8759, COBISS.SR-ID 46843394
54. Зуковић, С., Поповић, Д. (2011). Партнерство породице и школе у инклузивној политици васпитања и образовања. У: Пикун М (ур.). *Наука и политика* (стр. 489-500). Универзитета у Источном Сарајеву - Филозофски факултет.
55. Илић, М. (2010). *Породична педагогија*. Филозофски факултет – Универзитет у Бањој Луци.
56. Јапунца-Милисављевић, М. (2005). Перцептивне способности и општи школски успех деце с лаком менталном ретардацијом. *Београдска дефектолошка школа*, 3, 105-115.
57. Јапунца-Милисављевић, М. (2009). *Методика наставе вештина за децу ометену у интелектуалном развоју*. Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
58. Јукић, Р. (2010). Методички стил и такт наставника као потицај креативности ученика. *Педагошка истраживања*, 7(2), 291-303. <https://hrcak.srce.hr/file/174481>
59. Јурчић, М. (2014). Компетентност наставника- педагошке и дидактичке димензије. *Педагошка истраживања*, 11(1), 77-93. <https://hrcak.srce.hr/file/205883>.
60. Каљача, С., и Дучић, Б. (2016). Однос вештине саморегулације и школског успеха код ученика са лаком и умерном интелектуалном ометеношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*, 15(1), 23-42. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-7367/2016/1452-73671601023K.pdf>
61. Карлаварис, Б., Барат, А., и Каменов, Е. (1988). *Развој креативности у функцији еманципације личности путем ликовног васпитања*. Институт за педагошка истраживања, Београд.

62. Костић, С., Милутиновић, Ј., и Зуковић, С. (2011). *Развој инклузивне образовне праксе у школском контексту. Инклузивно образовање: од педагошке концепције до праксе.* Универзитет у Новом Саду - Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/Inkluzivno%20obrazovanje-I.pdf>
63. Кркљуш, С. (1998). *Дидактички диспут - Изабрани радови.* Виша школа за образовање вапитача, Вршац. <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/2015-03-31-06-44-10/predavanja/category/532-didaktika?download=3946:didakticke-teme-uvod-u-osnovnokolsku-didaktiku-zbirka-tekstova>
64. Лекшић, И. (2014). *Креативност и интелигенција.* Државни факултет у Загребу - Факултет стројства и бродоградње. UDC 62:65.01:159.954
65. Меић, В. (2017). *Методика наставе ликовне културе: Синестезија визуалног и тактилног подражаја у визуалном изражавању.* Свеучилиште у Загребу, Академија ликовних умјетности. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/alu%3A26>
66. Милић, А. (2007). *Социологија породице-критика и изазови.* Чигоја.
67. Митровић, Д. (1982). *Савремени проблеми естетског васпитања.* Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
68. Панић, В. (1989). *Психолошка истраживања уметничког стваралаштва.* Научна књига.
69. Пасер, В. (2006). Компетенције за целоживотно учење – образовање. У: Гојков, Г., Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., и Стојановић, А. *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача* (стр. 71-89). Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
70. Пекић, Ј. (2011). Релације креативности и школског постигнућа у контексту различитих академских домена. *Примењена психологија*, 295-306.
<https://doi.org/10.19090/pp.2011.3.295-306>
71. Пекић, Ј. (2012). Васпитни поступци родитеља као чиниоци актуализације даровитости. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 37, 201-213.
<http://godisnjak.ff.uns.ac.rs/index.php/gff/article/download/195/207>.
72. Пијаже, Ж. (1968). *Психологија интелигенције.* Нолит.
73. Продановић, Љ. (1979). *У чему, кад, како... сарађивати с' родитељима у школи.* Привредно финансијски водич Београд.

74. Рајовић, В. (2011). Кључне промене општих схватања и праксе у раду са особама са потребом за додатном подршком. У Митић М. (ур.), *Деца са сметњама у развоју, потребе и подршка* (стр. 38-39). Републички завод за социјалну заштиту.
75. Ристић, И. (2010). *Почетак и крај креативног процеса*. Нор.Ла! ISBN: 978-86-914149-0-0
76. Селаковић, К. (2015). *Уметничко дело у функцији подстицања развоја ликовних способности код ученика млађег школског узраста*. Филозофски факултет – Универзитет у Новом Саду. http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4517?locale-attribute=sr_RS
77. Станојевић-Кастори, М., Каменов, Е.Е., и Пантелејева, Л.В. (1987). *Ликовно обликовање у деčјим вртићима*. Завод за уџбенике и наставна средства.
78. Стошић, М. С. (2017). *Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактилних, визуелних и аудитивних подстицаја*. Универзитет у Нишу – Учитељски факултет. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7222>
79. Томљеновић, З., и Новаковић, С. (2012). Интегративна настава – пројект у изборној настави ликовне културе у основној школи. *Методички обзори: часопис за одгојно-образовну теорију и праксу*, 7(1),14. <https://doi.org/10.32728/mo.07.1.2012.09>
80. Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Универзитет уметности у Београду. Klett д.о.о.